

## **РЕФЛЕКСИВНАЯ КУЛЬТУРА В КОНТЕКСТЕ АКМЕОЛОГИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОФЕССИОНАЛИЗМА**

*Дудина Маргарита Николаевна*

*доктор педагогич. наук,  
проф. кафедры педагогики и социологии воспитания,  
Уральский федеральный университет, г. Екатеринбург  
E-mail: [m-dudina@mail.ru](mailto:m-dudina@mail.ru)*

## **REFLEXIVE CULTURE IN THE CONTEXT OF PEDAGOGICAL PROFESSIONALISM**

*Dudina Margarita Nikolaevna,  
doctor, professor, Ural Federal University, Ekaterinburg*

### **Аннотация**

В авторском понимании интегрированный смысл педагогического профессионализма включает метапредметную и предметную составляющие, сущность и содержание которых обусловлены современным хронотопом, не имеющем демократических традиций.

### **Abstract**

In the author's understanding of the meaning of the integrated pedagogical professionalism includes a meta and substantive components, the nature and content of which are caused by modern chronotop, which has no democratic traditions.

*Ключевые понятия:* хронотоп, акмеология, новая образовательная парадигма, педагогический профессионализм, смысл педагогического профессионализма, компетентность, рефлексивная культура педагога.

*Key concepts:* chronotop, acmeology, a new educational paradigm, teaching professionalism, pedagogical sense of professionalism, competence, reflexive culture of the teacher.

Акмеология (греч. акме – вершина, пик, расцвет, зрелость; англ. асме – высшая точка) как область познания и деятельности выявляет проблемы совершенствования человека (индивида, личности, субъекта деятельности, в том числе профессиональной) в качестве социально активного, деятельностного и

результативного в своем стремлении к вершинным достижениям. Проблема акме оставляет в стороне вопрос о непрофессионализме, осмысленном в настоящее время в понятии «профессиональный маргинализм». «Его сущностный признак как психологического явления, пишет С.А. Минюрова, - заключается в том, что при внешней формальной причастности человека к профессии наблюдается внутренняя непринадлежность к профессиональной этике и ценностям данной сферы труда как в плане идентичности самосознания (отождествления со всем грузом ответственности, должностных обязанностей и морали), так и в сфере реального поведения (действие не в рамках профессиональных функций и этики, а под влиянием иных мотивов и целей) [8. С. 147].

Рассматривая акмеологическую проблему, мы говорим о профессионале, имеющем определенный опыт преподавания, взаимодействия с обучаемыми разного возраста, который исключает признаки профессионального маргинализма. Продуктивность анализа теоретических и практических вопросов акмеологии видим в идее М.М. Бахтина: «вступление и сферу смыслов совершается только через ворота хронотопа» [2. С. 406]. Деятельность педагога наполняется смыслом при условии четких представлений о смысле жизни и собственном смысле в профессиональной сфере. Акмеологические сущностные характеристики педагогического профессионализма ориентированы на выявление уровней достижения в данном хронотопе (греч: *chronos* – время, *topos* – место). Используя это понятие М.М. Бахтина, подчеркиваем, во-первых, нераздельность пространства и времени, во-вторых, необходимость понимания особенностей современного хронотопа. Говоря об акмеологии педагогического профессионализма в глобализированном мировом и российском пространстве-времени, акцентируем внимание на существенные отличия от предшествующих поколений в ценностях, смыслах, целеполагании, содержании, технологиях и результатах. Они непосредственно и опосредованно связаны с компетентностью педагога в деятельности и общении с теми, кого обучает на разных ступенях непрерывного образования – от дошкольного до послевузовского. На всех этапах раскрываются основы профессионализма современного педагога, порожденные хронотопом, ориентированном на освоение гуманистических, демократических идеалов, не

обеспеченных традициями в тысячелетней российской истории, культуре и образовании. В этом смысл современного профессионализма и трудности движения к его вершинам.

Не останавливаясь на этимологии слова «смысл» (в русском языке – «с мыслью»), доверимся Д.А. Леонтьеву, который пишет: «Смысл (будь то смысл текстов, фрагментов мира, образов сознания, душевных явлений или действий) определяется, во-первых, через более широкий контекст, и, во-вторых, через интенцию или энтелехию (целевую направленность, предназначение или направление движения)» [7. С. 26]. И предлагает рассматривать *контекстуальность и интенциональность* в качестве двух основополагающих атрибутов смысла, «инвариантных по отношению к конкретным его пониманиям, определениям и концепциям» [там же, курсив – М.Д].

Выделяя более широкий контекст смысла и интенции, мы говорим об интегрированном смысле деятельности и общения педагога. С одной стороны - это метапредметный смысл, атрибуты которого состоят в социокультурной и психолого-педагогической составляющей, с другой - предметный смысл, связанный с компетентностью в преподаваемой дисциплине, учебном предмете. Акмеология профессионализма востребует такие личностные качества, как креативность, свободоспособность и ответственность, критичность мышления, толерантность, эмпатия и др.

Сказанное может быть осмыслено во взаимосвязанных понятиях педагогики, андрагогики и акмеологии «педагогическая культура» и «рефлексивная культура» (С.И. Архангельский, К.А. Абульханова-Славская, В.Л. Бенин, А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В.А. Сластенин, В.И. Слободчиков, Д.И. Фельдштейн, И.С. Якиманская). При этом личностно ориентированная модель современного образования усиливает рефлексивную функцию педагога, нацеливает на осознанный анализ профессиональной деятельности, выявление смыслов и мотивов, целей, включая творчество. Как системообразующий фактор профессионализма рефлексивная культура предполагает стратегию осознания и переосмысления личного опыта, осуществляемого в конкретной профессиональной деятельности, в противном случае она беспредметна (В.А. Сластенин). Это касается

не только предметной компетентности педагога, но и его коммуникативной культуры, реализуемой в межличностных отношениях, что требует понимания другого, компетентной интерпретации его внутреннего мира, принятия таким, каков есть и не конфликтного взаимодействия. Так через механизмы отождествления, вживания, идентификации и эмпатии как элементы рефлексивной культуры педагог способен продвигаться к феномену акме.

При этом важна преемственность и взаимосвязь педагогики, андрагогики и акмеологии [5]. Развитие рефлексивной культуры педагога начинается в процессе профессиональной подготовки, ориентированной на возможность самоактуализации и самореализации студентов, становление субъектности будущего педагога на основе изменившегося социального статуса. Это стимулирует расширение ценностно-смыслового поля жизнедеятельности и изменение позиции студента на разных этапах образования.

Необходимость рассмотрения педагогического профессионализма в акмеологии обращает нас к выявлению потенциала его динамичного развития в своеобразном сочетании объекта, условий, содержания и технологий, ориентированных на качественный результат деятельности [3, 6, 11, 12]. Рассматривая профессионала-педагога как феномен акме в процессе развития личности, направленной на осознанное достижение высокого уровня, обнаруживаем многомерность характеристик процесса и результата в конкретный период поступательного движения к желаемому и реальному уровню. На этом пути последовательно, продуктивно и творчески реализуется потенциал личности, включая профессиональный (А.Г. Асмолов, Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина и др.). Несмотря на всю значимость, профессиональное в человеке частично, и зависит от его целостного представления о себе, смысле жизни и деятельности. Поскольку профессионализм является итогом, интегрирующим личностные и деятельностные продуктивные достижения, постольку акме профессионализма - это задание на всю жизнь. Его исполнение приводит к успешному результату во взаимодействии с обучаемыми как субъектами педагогического процесса. В этом состоит важнейшее отличие педагогического профессионализма от других видов. Этим же обусловлена и трудность прохождения

последовательных этапов по ступеням профессионализма, их зависимость от реально возможных уровней акме педагога, достигаемых в «субъектно-субъектных» отношениях, т.е. во взаимодействии. Следовательно, речь может идти о комплексной компетентности, определяемой ценностно-смысловыми, потребностно-мотивационными, когнитивными, эмотивными, операционально-деятельностными, коммуникативными, морально-нравственными и рефлексивными показателями педагогического сотрудничества «учитель-ученик» (психолого-педагогической фасилитации, К. Роджерс).

Следуя А.Г. Асмолову, мы можем говорить об «изменяющейся личности в изменяющемся мире» [1] и в данном контексте об индивидуальном смысле педагогических действий, раскрывающих личность педагога, придающего смысл миру и себе в нем. Тогда педагогический профессионализм предстает как связь поведенческих смыслов со смыслом жизни, жизненными планами, стилем жизни, ее целью. Смысл жизни определяется решением фундаментальных для каждого человека проблем, одна из которых – профессиональное самоопределение, в нем осуществляется выход за пределы обыденного сознания и приобретает собственный уникальный стиль жизни, осуществление себя в профессии. Утрата же смысла жизни – смыслоутрата – становится общественной и индивидуальной проблемой (А. Адлер, К. Юнг; экзистенциальным вакуумом) «ноогенным неврозом», В. Франкл).

Поиск педагогом и нахождение смысла жизни и своей профессии – это вопрос призвания. Чтобы оно состоялось, надо довольно рано озаботиться. Согласно В. Франклу, намечаются возможные пути, позволяющие осмыслить свою жизнь в категориях трех групп ценностей. Это: «созидательные ценности», «реализуются в продуктивных творческих действиях»; «ценности переживания», которые реализуются в переживаниях, «проявляются в нашей чувствительности к явлениям окружающего мира»; «ценности отношения» человека к «факторам, ограничивающим его жизнь» [13, с. 173 - 174]. Психолог пришел к выводу: «Именно реакция человека на ограничение его возможностей открывает для него принципиально новый тип ценностей, которые относятся к разряду высших ценностей. Таким образом, даже очевидно скудное существование – существование бедное в отношении и

созидательных ценностей, и ценностей переживания, - все же оставляет человеку последнюю и в действительности высшую возможность реализации ценностей» [там же, с. 174].

Так, профессиональная педагогическая деятельность изначально задает горизонты достижения высоких показателей качества обучения и воспитания. Поставленная проблема обращает нас к необходимости поиска инструментария, позволяющего отслеживать уровни акме в профессионализме. Полагаем, что речь может идти, как минимум, о трех уровнях – *первоначальном, продвинутом и вершинном*. Движущей силой для достижения акме педагогического профессионализма является рефлексивная культура, позволяющая в адекватной самооценке педагога характеризовать не только достигнутый уровень профессионализма, но и возможную динамику перехода на другой. Стимулом является развитая рефлексия, организующая личность и профессиональную культуру. В таком контексте встает вопрос об акмеологических детерминантах рефлексивного содержания педагогического профессионализма. К ним относим понимание социокультурной динамики и требований, предъявляемых педагогу современным обществом и государством. При их анализе и критическом отношении к себе как к личности и профессионалу возможна трансформация ценностно-смыслового понимания деятельности и общения. Рефлексивная культура позволяет осознавать и актуализировать личностный потенциал, критически относиться к имеющемуся профессиональному опыту и повышать готовность к творчеству. Практически речь идет о креативности педагога, его открытости к творческим решениям, повышающим эффективность деятельности и общения. Это ставит акмеологическую проблему исследования факторов и условий реализации творческого потенциала педагогов в личностном и профессиональном развитии. При этом изначально предполагается наличие разных уровней овладения рефлексивной культурой, измеряемой по соответствующим критериям и показателям. В целом же они важны не только для специальных исследований, но и для самого педагога, наполняющего смыслом действия преподавания на любой ступени непрерывного образования.

Обозначив проблемные вопросы, обращаемся к рефлексии как к необходимому психологическому феномену, ориентирующему в понятии «рефлексивная культура педагога». Ценностно-смысловой основой является представление о гуманности профессии, делающей весомый вклад в демократизацию страны, становление российского гражданского общества, не имеющего в прошлом подобной традиции. Эти процессы обусловили новую образовательную парадигму, которая реализуется в совокупности системного, аксиологического, культурологического, деятельностного, компетентностного и технологического подходов в конкретных моделях личностно ориентированного образования. Наличие смысловой доминанты ориентирует на развитие рефлексивной культуры профессионала в понятиях «компетентность» и «компетенции». Отличающиеся по семантике оба понятия, так или иначе, связаны со способностью познавать и наращивать информационную ценность знаний, а также использовать традиционные и инновационные технологии и средствами их применения в учебном процессе, способность и готовность к конвенциональному стилю общения со студентами, что требует владения вербальными и невербальными средствами взаимодействия в диалоговом обучении. Подчеркнем ценность наращивания личного педагогического опыта, достоинство которого не следует связывать только с длительностью пребывания в профессии. Рефлексируемый педагогом опыт ориентирует на совершенствование профессионализма, самостоятельность и ответственность за результаты обучения. Рефлексия, являясь категорией сознания и мышления, предполагает процесс размышления о происходящем в собственном сознании, его осмыслении и оценивании. Современные авторы А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин отмечают корреляцию рефлексивной организации деятельности и рефлексивной культуры субъекта деятельности, что позволяет раскрывать инновационный потенциал личности, переосмысливать собственный опыт, повышать готовность к профессиональному творчеству [4].

Процесс развития педагогической культуры и рефлексивной как ее составляющей ведет к трансформации образа «Я» (Я-реальное, Я-идеальное) под воздействием образовательного пространства вуза, в котором преподает педагог. И если мы говорим о том, что достижение акме в профессионализме – это задание на всю

жизнь, то его исполнение сопровождается трансформация образа «Я» в контексте самопознания и самоактуализации, адекватной самооценки. Осознаваемая и критически рефлекслируемая трансформация образа Я усиливает развитие рефлексивных способностей профессионала (А. Маслоу, К. Роджерс).

Профессиональное восхождение к акме – требует самоактуализации личности в педагогическом сознании от «Я-реального» к «Я-идеальному». Это целенаправленный, осознанный и непрерывный процесс поиска на основе анализа собственных смыслов жизни и деятельности, побуждающий педагога постоянно расширять границы субъектного Я. Потребность в постоянном восхождении по вертикали определяется смыслом гуманистической деятельности и конвенционального общения, развивающих личность обучаемых и обучающихся. Адекватная критически-рефлексивная деятельность сознания педагога сопровождается позитивными и негативными эмоциями, переживаниями, испытываемыми в трудных ситуациях. При этом знание педагогом полифункциональной сущности рефлексии направляет на поиск критериев и показателей эффективности педагогической деятельности и общения. Современные авторы, развивая рефлексивно-акмеологическую концепцию, исследуют «конструктивную профессионально-педагогическую рефлексию» и отмечают ее явное преимущество в сравнении со стихийно-ситуативной, предлагают проектирование модели развития рефлексии как основы рефлексивной культуры педагога [9]. Что касается основных функций «конструктивной рефлексии учителя», то, например, Л.А. Кунаковская к ним относит: ценностно-смысловую, мотивационно-стимулирующую, самопознания профессионально-личностных качеств, критики (оценка, контроль, коррекция), сигнально-регулятивную, преобразования [6]. В опытно-поисковой работе этим автором подтверждена гипотеза о комплексе условий, необходимом для развития конструктивной педагогической рефлексии: наличие концептуальной модели профессионально-рефлексивного самосовершенствования учителя; системность и систематичность целенаправленной работы по развитию рефлексивности педагога; психологизация образовательного процесса и готовность учителя к приобщению и присвоению психологического знания; опора на принципы процесса самосовершенствования учителя в деятельности административно-управленческих



структур и самого педагога; авторитет и высокий профессиональный уровень педагога-психолога образовательного заведения, выступающего посредником науки и профессионально-педагогической практики; наличие в учебном заведении рефлексивной среды [там же].

В заключение выскажем оптимистическую мысль о том, что успешное развитие рефлексивной культуры педагогов вселяет надежду на возможность их благотворного влияния на обучаемых любого возраста на разных ступенях образования. Тогда они также становятся субъектами развития рефлексивной культуры, столь необходимой для достижения более высокого уровня развития личности и российского гражданского общества.

#### **Список литературы:**

1. Асмолов А.Г. Психология личности. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. - 336 с.
2. Бахтин М. М. Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет. М.: Худож. лит. 1975. - 504 с.
3. Деркач А.А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека: методолого-прикладные основы акмеологических исследований / М., 2000. - 391 с.
4. Деркач, А.А. Акмеология: Учебное пособие / А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин. -СПб.: Питер, 2003.- 116 с.
5. Дудина М.Н., Загоруля Т.Б. Андрагогика и педагогика: проблемы преемственности и взаимосвязи. - Екатеринбург: Изд-во Урал. Ун-та, 2008. – 244 с.
6. Кунаковская Л.А., Педагогическая рефлексия как фактор профессионального самосовершенствования учителя. Электронный ресурс [www.dissercat.com/...](http://www.dissercat.com/) (Дата обращения 25. 01.2015).
7. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 2-е, испр. М. : Изд- во «Смысл». 2003 - 487 с.
8. Минюрова С.А. Профессиональный маргинализм в сфере высшего образования/Современное образовательное пространство: Проблемы и перспективы /Материалы международной научной конференции 27- 29 марта 2007 г. – Екатеринбург. Уральский университет. 2007. С.147-149.
9. Развитие преподавателя вуза: коллективная монография / [под ред. Н.И. Вьюновой (отв.ред.), Е.В. Кривотуловой, О.С.Копытиной]. – Воронеж: Издательско-полиграфический центр Воронежского государственного университета, 2012. – 195 с.
10. Сластенин В.А. Рефлексивная культура и профессионализм учителя. // Педагогическое образование и наука. – № 3. – 2005. – С. 37–42.
11. Современные технологии профессионально-ориентированного образования. – Екатеринбург, Изд-во уральского университета, 2009. - 382 с.
12. Современные образовательные технологии: [учеб. пособие]/Л. Л. Рыбцова и др. - Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2014. - 92 с.
13. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.